

Patricia Sadovsky*
y José Antonio
Castorina**

Sobre teoría y práctica a propósito de los procesos reflexivos en el trabajo de enseñar

Resumen

Este artículo se detiene en el análisis de los procesos reflexivos sobre las prácticas docentes que son constitutivos de la didáctica profesional. En tanto el trabajo está altamente condicionado por la institución en la que se desarrolla y por las prácticas sociales de los actores, nos preguntamos por la inclusión de estas dimensiones en los procesos reflexivos y por las estrategias metodológicas que permitirían examinarlas sin perder de vista la centralidad de las prácticas profesionales. Asimismo, estas consideraciones nos llevan a problematizar el trabajo de la o el investigador que necesitará revisar su posición para contribuir a examinar en qué sentidos las situaciones contextuales intervienen en la producción de las prácticas docentes. Finalmente, consideramos necesario interrogarnos por los modos de validar el conocimiento producido y sus posibilidades de generalización habida cuenta de que los estudios de casos constituyen la aproximación privilegiada en el estudio de las prácticas en la Didáctica Profesional.

* Profesora de Matemática (ISP JVG) y doctora en Educación (UBA). Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Formadora e investigadora en el área de Didáctica de la Matemática. Filiación: UNIPE. Correo electrónico: patricia.sadovsky@unipe.edu.ar

** Profesor en Filosofía (UNLP). Magíster en Filosofía (SADAF). Doctor en Educación (Universidad Federal do Rio Grande do Sul). Doctor Honoris Causa (UNR). Profesor emérito de la Universidad de Buenos Aires (FFyL). Profesor de la UNIPE. Investigador principal del Conicet (jubilado). Filiación: UNIPE. Correo electrónico: tonocastorina@gmail.com

Palabras Clave

Didáctica profesional • procesos reflexivos • condicionamientos institucionales • prácticas sociales • estrategias metodológicas • validación del conocimiento

On theory and practice regarding reflective processes in the work of teaching

Abstract

This article focuses on analyzing the reflective processes regarding teaching practices that form the core of professional didactics. Given that this work is heavily influenced by the institution in which it takes place and by the social practices of those involved, we consider how these dimensions might be incorporated into reflective processes and what methodological strategies would allow us to examine them without losing sight of the centrality of professional practices. Furthermore, these considerations lead us to question the role of the researcher, who will need to reassess their position in order to help examine the ways in which contextual situations influence the development of teaching practices. Finally, we consider it necessary to question the ways in which the knowledge produced can be validated and its potential for generalisation, given that case studies constitute the preferred approach in the study of practices in Professional Didactics.

Keywords

Professional didactics • reflective processes • institutional constraints • social practices • methodological strategies • validation of knowledge

Introducción

La Didáctica Profesional (DP) postula el aprendizaje del trabajador como resultado de un proceso reflexivo sobre su propio quehacer. Hemos asumido esta perspectiva como marco principal en la Maestría de Formación Docente de la Universidad

Pedagógica Nacional (UNIPE). El análisis del recorrido transitado en esta formación nos lleva a plantear algunos problemas sobre la naturaleza y las modalidades de los procesos reflexivos, que nos proponemos compartir en este artículo.

Si nos remitimos al origen de esta joven disciplina, el centro de la problematización se ubica en la relación sujeto-trabajo haciendo abstracción, en principio, de su inserción en las instituciones en las que se desarrolla (Pastré, 2011, p. 50). Esta orientación, en la que se pone en primer plano el carácter antropológico del trabajo, es reivindicada por el autor aun luego de haber realizado numerosos estudios en diferentes campos profesionales, el docente en particular.

Sin embargo, ¿es posible profundizar la comprensión del propio trabajo de un docente suspendiendo, aunque sea temporalmente, la intervención de la institución en la que se desarrolla y las relaciones con el saber que circulan en la sociedad y que afectan la valoración del conocimiento por parte de los actores del sistema educativo? Trataremos esta cuestión en el primer punto del artículo.

En tanto disciplina que estudia el aprendizaje de los trabajadores, los investigadores, al mismo tiempo que promueven espacios reflexivos –en nuestro caso con docentes– para alcanzar una reconstrucción conceptual de la acción profesional, indagan la potencia de dichos espacios como instancias formativas (Vinatier, 2021). Su actividad se despliega así en un doble plano que, con el desarrollo de las investigaciones, muestra nuevos problemas que requieren ser profundizados y que conciernen a la misma DP. ¿Qué papel juega la teoría en el análisis específico de la situación profesional? ¿Cómo se entrama con la perspectiva del docente para dar lugar a una mirada sobre la práctica que aporte nuevos elementos sobre el trabajo de enseñar para todos los actores de la actividad educativa? ¿Cómo dar lugar al contexto –social, institucional– en las interpretaciones que se hacen de las escenas del aula? ¿Cómo incorporar en estas interpretaciones las trayectorias laborales del docente? Estas cuestiones serán tratadas en segunda instancia.

Finalmente, los problemas anteriores nos llevan a preguntarnos por el alcance, el significado y los límites del conocimiento que se produce en el marco de los procesos reflexivos tanto para los docentes como para los investigadores. Revisamos entonces para ello el concepto de estudio de caso.

Las cuestiones sociales e institucionales en los procesos reflexivos

Entendemos que la enseñanza es una actividad dirigida hacia otros –los estudiantes– en el marco de una institución cuya configuración condiciona –esto ha sido muy estudiado– las prácticas que allí se desarrollan (Terigi, 2009).

Es intrínsecamente una relación social, que se propone una transformación cognitivo-afectiva en los alumnos. En este sentido el accionar de un docente cuando enseña está altamente regulado por la reacción de sus estudiantes frente a sus propuestas, las necesita para hacer su trabajo. Por esa razón, es necesario postular que los alumnos, considerados en su amplia diversidad y también como unidad, forman parte de la relación sujeto-trabajo a la que se refiere Pastré. Ahora bien, estas reacciones están permeadas no solo por su inserción institucional sino también por su pertenencia a las distintas comunidades en las que se desenvuelve su vida social.

Asimismo, aunque el dispositivo escolar se ha ido transformando al calor de los cambios de la sociedad, ciertos núcleos duros como la organización temporal de los saberes, la separación de la población en grados escolares, el currículum por disciplinas persisten y condicionan las prácticas educativas (Vercellino, 2020). La inscripción institucional de la actividad profesional docente plantea entonces un campo dinámico de restricciones y posibilidades que es también constitutivo de la relación sujeto-trabajo.

En definitiva, partimos de considerar que la reflexión sobre el trabajo de enseñar es inescindible de sus relaciones con los estudiantes y con la institución en la que está inserto. Al incluir estos componentes en la situación profesional que se analiza, la naturaleza de la reflexión tal como venía siendo desarrollada en nuestra Maestría queda interpelada.

a. Los problemas profesionales y las pertenencias de los estudiantes

Sabemos que los problemas que los maestros y profesores enfrentan al interactuar con sus alumnos en los procesos de enseñanza son de muy diverso orden. En

algunos casos remiten claramente a fenómenos sociales ampliamente extendidos que intervienen en la escena del aula, aunque muchas veces de manera no tan visible. Por ejemplo, las dificultades de los estudiantes para sostener tiempos de concentración en una hora de clase, las bajas expectativas hacia la escuela respecto de su futuro, el rechazo a la lectura de obras literarias, entre tantos otros. Desde estas posiciones los estudiantes ofrecen distintos tipos de resistencias para implicarse en las propuestas de los profesores.

¿Cómo incluir estas dimensiones en el análisis de la acción profesional sin por eso dejar de ubicar la práctica como estructurante de la reflexión? Entendemos que para dar respuesta a estas cuestiones habría que revisar los procedimientos implementados por la DP con los docentes, tendientes a promover el análisis de su trabajo como vía de aprendizaje. En general, cuando el propósito es centrar este análisis sobre la base de un conjunto de clases que el docente desarrolla, suele ponerse en juego el siguiente procedimiento: en primer lugar se realizan entrevistas iniciales con el docente en las que expresa tanto sus intenciones como su experiencia con respecto a aquello que será objeto de análisis; en segundo lugar se realiza un registro de las clases que se observan sobre la base del cual se formularán ciertas hipótesis y se recortarán episodios para examinar conjuntamente entre investigador y docente (Vinatier, 2021). Es a partir de esta instancia que se espera un distanciamiento de la propia experiencia que derive en una cierta conceptualización del trabajo del docente. Pareciera que, en la interpretación de las huellas de la actividad (Baroth, 2021), el énfasis en la estricta acción docente deja en la sombra dinámicas complejas vinculadas a la vida social de los jóvenes, que podrían dar cuenta de sus dificultades para implicarse en las propuestas educativas y sobre las cuales la escuela –esa es nuestra postura– debe intervenir. El desafío consiste en construir un problema a ser estudiado incluyendo aspectos que no tienen origen solo en la especificidad de la práctica del aula, pero, como dijimos, la condicionan, sin por eso quitarle relevancia a la propia acción docente. Nos preguntamos por el papel que podría jugar una consideración de las condiciones contextuales en las que el docente desarrolla su práctica para luego retomarlas y entramarlas con el análisis de las clases. Nos estamos refiriendo centralmente a los posicionamientos de los estudiantes con relación a la escena educativa que, como sabemos, se configuran a lo largo del

tiempo y están moldeados por su vida dentro y fuera de la escuela. ¿Cómo considera el docente que esos posicionamientos intervienen en sus decisiones? ¿Tomaría otros caminos si pudiera modificarlos? ¿Cómo se ampliaría el espectro de opciones posibles (Clot, 2008, p. 11)? Es aquí donde entendemos que el investigador juega un papel central ampliando el marco de análisis para el trabajo reflexivo sobre la base de la acción en el aula. Sería esta, conjeturamos, una manera de orientar el estudio de los problemas profesionales articulando las diversas dimensiones a las que nos hemos referido. Retomaremos esta cuestión en el punto 2.

b. Los problemas profesionales y la pertenencia a la institución

Nos detenemos ahora en algunos problemas profesionales cuyo origen no puede explicarse completamente por las decisiones específicas que el docente toma en el aula. Efectivamente, se trata de prácticas muy instaladas que, en términos de Clot (2008, p. 103), podrían inscribirse en la categoría de género profesional, cuya revisión debería estar a cargo de un colectivo docente. ¿Cómo articular/vincular/coherentizar en este caso la perspectiva de la clínica de la actividad con la conceptualización de los saberes de la experiencia que surgen del análisis de las huellas de la actividad del docente en el aula? Nos apoyaremos en algunos ejemplos identificados en diversas investigaciones para analizarlos desde el punto de vista de la DP.

Tomemos el caso de los materiales didácticos que las y los docentes usan en sus prácticas: libros de textos, fichas, fotocopias, etc. Diferentes estudios, por ejemplo, el de Bonnéry (2009), han señalado el modo asombrosamente uniforme en que los docentes los incluyen en su quehacer. Pareciera que este se reduce en muchísimos casos a intervenir con los alumnos sobre las tareas puntuales que los materiales les proponen –clarificar dudas, revisar una respuesta, contribuir a producirla– delegando un aspecto fundamental de su función que es el de mediar entre las ideas que los alumnos pudieron haber elaborado al responder las consignas y las elaboraciones con relación al objeto de enseñanza a las que se espera que arriben. Se produce así –y de manera inadvertida para muchos docentes– una brecha entre los alumnos que

pueden realizar por sí mismos dichas elaboraciones produciendo saltos cognitivos importantes y aquellos cuya actividad se limita a tareas aisladas que no pueden inscribir en un proyecto más general de aprendizaje (Perrin Glorian, 2014). Este efecto de delegación se fue imponiendo como una práctica social –así lo interpretan sus estudiosos– y, en tanto tal, moldea la actividad profesional del docente. ¿Cuál sería el aporte de incluir su tratamiento en los procesos reflexivos que la DP propone?

Entendemos que sería necesario que los investigadores que se acercan al estudio del trabajo docente desde la perspectiva de la DP prestaran atención a este tipo de fenómenos que obedecen a prácticas muy arraigadas –con sus consecuentes efectos– de las que no necesariamente los docentes tienen conciencia. El desafío para el investigador es reconocer que esos fenómenos se encarnan en las decisiones docentes y tomarlos en cuenta en las elaboraciones conjuntas sobre el análisis de las escenas del aula.

En el caso del ejemplo anteriormente mencionado del uso de materiales estudiado por Bonnery, se trataría de problematizar las situaciones en las que se observa un uso conceptualmente limitado por parte de algunos alumnos del material didáctico que se implementa. ¿Cómo interpreta el docente este hecho? ¿Lo atribuye a incomprendiones de los alumnos o bien incorpora un análisis crítico del material? ¿Cómo resuelve el docente el vínculo entre el uso de los alumnos del material y las conceptualizaciones a las que espera arribar? ¿Identifica ahí un problema? ¿Fue usando distintas estrategias a lo largo del tiempo que podrían recuperarse en el proceso reflexivo? La explicitación de los modos en que un docente o un grupo de docentes emplea los materiales como recurso para enseñar podría contribuir a un proyecto más general que es el de interpelar, a la manera en que lo hace la clínica de la actividad, una práctica instalada cuyas consecuencias –de extrañamiento para los docentes en su relación con el saber que enseñan y de aislamiento para el aprendizaje de algunos alumnos– no se termina de elucidar.

Se visibiliza así un problema que requeriría ser tratado por el colectivo institucional. La incorporación de este tipo de cuestiones en los diálogos entre docente e investigador que la DP propone abonaría la construcción de lazos tanto con la clínica de la actividad como con otras disciplinas que estudian los comportamientos institucionales.

Analicemos ahora otra cuestión –poco explorada en el marco de la DP– que es la relativa a problemas que conciernen a todo un colectivo y que, por lo tanto, su tratamiento a nivel de un único docente resulta parcial. Es el caso de los alumnos que parecen estar afuera de la escena de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos que siempre tienen *su hoja en blanco*, como alguna vez lo describió una directora. Claramente es un problema profesional porque coloca al docente en una situación de incertidumbre y perplejidad en la que sus diferentes intervenciones para incluir a estos estudiantes en el trabajo del aula no logran los efectos esperados. ¿Cómo abordarlo desde la DP? ¿Es suficiente restringir el análisis a los intercambios de *un* docente con *un grupo de niños* en su aula?

En nuestra experiencia de trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en el marco de la didáctica de la matemática, desarrollado en una escuela primaria del conurbano bonaerense durante cuatro años, el problema de las niñas y los niños que no entran en la tarea, que no parecen internarse en sus sentidos, que un día están y al otro día parecen no estar, fue abordado en las discusiones sostenidas (Quaranta *et al.*, 2021). Al estar presentes en los intercambios maestras y maestros de diferentes grados, muchos de los cuales fueron docentes de esos niños que preocupan en determinado momento, fue posible reconstruir las historias a lo largo de su trayectoria escolar. Las estrategias evocadas por cada docente apoyadas en sus propias experiencias fueron objeto de reflexión conjunta y su consideración se fue analizando en función de las respuestas que fueron ofreciendo los niños. Los maestros que los tuvieron como alumnos en años anteriores hicieron sus aportes, expusieron sus intentos, compartieron su experiencia, reconstruyeron situaciones en la que los chicos pudieron y también en las que se quedaron paralizados. En algunos casos, dan cuenta de transformaciones significativas en el posicionamiento de los alumnos, como si *de repente* hubieran cambiado; cuando se profundiza el análisis se pone de manifiesto que hubo muchísimas intervenciones dirigidas a esos niños en las que participaron diferentes actores (directivos, maestros, orientadores educacionales). Se consideran con detalle estas intervenciones para hacer explícitos los supuestos que las orientaron, para apreciar su potencia para el progreso de los alumnos. Si bien el ejemplo planteado surge en el marco de un estudio llevado adelante por investigadores en Didáctica de la Matemática, podríamos pensar que, en ese caso, los límites

con la DP son difusos. Efectivamente, al reconstruir conceptualmente las intervenciones docentes orientadas al progreso de los alumnos, los docentes aprenden sobre su trabajo. En ese sentido, si consideramos el modelo EPR¹ que propone Vinatier (2013) para el análisis de la práctica profesional, los episodios recién relatados hacen foco en el polo epistémico, pero también pueden reinterpretarse introduciendo las dimensiones pragmáticas y relacionales.

El ejemplo apunta a enfatizar que la presencia de maestros de distintos grados, directivos y orientadores habilita una mirada institucional de los procesos de los alumnos que contextualiza las intervenciones de los diferentes docentes y amplía y diversifica la comprensión del problema. Cabe aclarar que esas intervenciones que se analizan son, en general, evocadas por sus protagonistas sin que necesariamente se apoyen en huellas de la actividad. ¿Pierden por ello su valor para la reconstrucción de las estrategias puestas en juego? Si bien sabemos que el acto de memorizar modifica los componentes que estuvieron *realmente* en la acción, supone también un trabajo intelectual que comprende supuestos y creencias sobre los que vale la pena discutir. Planteamos acá un asunto que resulta problemático en el campo de la DP, dado el lugar preponderante que tienen las huellas de la actividad en las investigaciones de esta disciplina.

La intención de incluir el ejemplo en este trabajo se orienta a mostrar el carácter institucional del problema abordado y de la reconstrucción conceptual de las diferentes estrategias utilizadas, apoyadas en la experiencia de los distintos maestros. Entendemos que, aunque no se responda de modo directo a problemas que surgen del estudio de las huellas, pueden ayudar a analizarlas de otro modo; la discusión colectiva resulta entonces un instrumento para facilitar el análisis de la situación profesional y podría constituirse en una referencia al considerar las decisiones de un docente en su aula. Se trataría de discutir con el docente la relevancia de apelar al colectivo para resolver algunas dificultades en el aprendizaje, como la mencionada, pero que podrían ser otras. El carácter colectivo atribuido a algunos problemas

1. Vinatier propone un modelo (EPR) para analizar la práctica profesional que hace foco en tres polos en tensión: epistémico, pragmático y relacional.

de la práctica profesional –en este caso la cuestión del progreso de los niños en sus aprendizajes– nos advierte sobre la necesidad de prestar atención al modo de considerar en los análisis de un docente sobre su trabajo, las acciones institucionales con relación al problema que se estudia.

Esta perspectiva transforma el tipo de problemas a ser abordados por la DP porque trasciende –pero incluye– la dimensión del aula y, en consecuencia, el espectro de metodologías posibles para el análisis de la acción profesional, sin por ello excluir las que se basan en el intercambio uno a uno docente-investigador sobre la base de las huellas de la actividad.

Analizamos a continuación otra cuestión problemática que hemos encontrado en el curso de algunas investigaciones desarrolladas en el campo de la DP. Efectivamente, no siempre ha sido posible en el proceso reflexivo una reconstrucción que permita esclarecer los aspectos conceptuales que organizaron la actividad profesional del docente. Efectivamente, nos hemos encontrado con situaciones en las que los maestros muestran una cierta ajenidad con sus propias decisiones. Al tratar de explicar esta situación en el diálogo entre investigadores y docentes se hace visible que, por distintas razones, los docentes no han tenido oportunidad de problematizar el contenido de enseñanza en cuestión de un modo consistente con las concepciones que se sostienen en la propuesta curricular, provocando de esta manera una situación de malestar. Entendemos que problematizar este malestar en el diálogo entre investigador y docente es constitutivo de las reconstrucciones que se buscan en el marco de la DP. Veamos un ejemplo:

Hemos encarado un proceso reflexivo con una maestra de escuela primaria sobre una secuencia de enseñanza de la geometría que ella ha impartido en un cuarto grado (Castorina *et al.*, 2020). Al volver sobre la clase, la maestra nos comenta que tanto ella como más generalmente sus colegas tienen muy pocos elementos para promover, a propósito de la geometría, una actividad constructiva para los alumnos, tal como sí puede hacerlo para el campo de la aritmética. La maestra reclama la necesidad de contar con más recursos y en particular con poder acceder a instancias de formación docente. En este caso, el análisis de la clase puede ser un soporte para ubicar qué aspectos específicos fueron los que obstaculizaron su

enseñanza. Se establece así un lazo entre su malestar en el aula y la situación didáctica propuesta. Comenzar a imaginar *otros posibles* –en términos de Clot– con relación a la enseñanza de la geometría podría introducir nuevas dimensiones de análisis que constituyen parte de la ampliación del campo problemático de la DP. En este caso, esa ampliación estaría dada por la posibilidad de sentar las bases de un programa de formación docente en enseñanza de la geometría cuya elaboración se apoye en los problemas que se hicieron visibles al reflexionar sobre la clase. Es decir, el análisis de la clase realizado en el marco de la DP contribuiría a ubicar con precisión los aspectos que la docente reconoce como carencia formativa en el campo de la didáctica de la geometría.

Hemos planteado tres tipos de problemas profesionales que muestran la necesidad de hacer intervenir las condiciones de contexto en la reconstrucción conceptual de las decisiones que toma un docente en sala de clase. Efectivamente, considerar los efectos de prácticas muy instaladas como, por ejemplo, el modo de usar los materiales didácticos, tratar las trayectorias de los alumnos con relación a su vínculo con el conocimiento o analizar las necesidades de formación docente con respecto a algunos contenidos son cuestiones que requieren entramar los análisis que surgen de la autoconfrontación con las propias prácticas en los contextos sociales e institucionales que los condicionan. Para esta necesaria ampliación de las dimensiones de análisis resulta fundamental la posición de la investigadora o el investigador. De estas cuestiones hablaremos en el siguiente punto.

La tarea del investigador en la reconstrucción conceptual de la actividad

Como venimos afirmando, no es posible arribar a una comprensión de la actividad profesional en el marco de los procesos reflexivos, sin considerar que los docentes encarnan en sus decisiones los mandatos que se les imponen en tanto trabajadores de una institución que forma parte del sistema educativo y cuyos actores participan de la vida social fuera de la escuela. Desde esta perspectiva –también lo fuimos

diciendo– los investigadores juegan un papel central para incluir dimensiones contextuales en las conversaciones con los docentes.

Si un alumno se niega a responder, si el conjunto de los estudiantes no realizó una tarea que el docente consideró como base para desarrollar su clase, si se propone un trabajo que incluye preguntas a las que una cantidad importante de estudiantes no logra dar respuesta, si la clase se interrumpe por una disputa entre algunos niños que revela una situación conflictiva anterior, o por preguntas no pertinentes al tema que se está tratando, o por elaboraciones que no todos podrían comprender, se produce una discontinuidad. Es decir, una distancia con relación a las expectativas del docente que, probablemente, dé lugar a un desconcierto. ¿Podríamos pensar que estas situaciones son potencialmente una fuente de problemas profesionales que permitirían avanzar en la comprensión de la enseñanza? Es clave para esto, pensamos, el modo en que son recortadas para ser analizadas, y, en este sentido, a la o el investigador les cabe una participación crucial.

Situaciones como las antes mencionadas en las que los estudiantes parecen “no hacer su parte” para que la actividad profesional del docente pueda desplegarse no deberían ser atribuidas solo a las decisiones situadas que tomó el docente. ¿Cómo juegan en la producción de este fenómeno los posicionamientos de las y los alumnos con relación a las tareas de la escuela que, como se ha esbozado en el punto anterior, trascienden las propuestas específicas para el aula que hace su maestro o profesor? ¿Cómo introduce el investigador estas cuestiones en el proceso reflexivo con el docente sin abandonar las hipótesis centrales de la DP? Acá aparecería un problema a ser examinado conjuntamente entre investigador y docente que es el de explicar los límites al *poder de actuar* (Clot, 2008) que encuentra el docente. Es ineludible la introducción de las condiciones de contexto en la interpretación de esos límites como así también el carácter colectivo de la búsqueda de estrategias posibles que contribuyan a superar los obstáculos que se encuentran en la situación de clase. En este sentido, el investigador no dispone de respuestas *a priori* que restituirían el poder de actuar de los docentes, solo estaría en condiciones de ayudar a delinear un programa de indagación colectivo sobre la base de algunas hipótesis elaboradas en los intercambios sobre el análisis de las prácticas. Es decir, analizar conjuntamente con el docente en qué sentidos la reflexión sobre las prácticas del aula aporta a la comprensión de

problemas que tienen una dimensión social e institucional que no puede dejar de tomarse en cuenta. En definitiva, estamos tratando de subrayar la necesidad de que el investigador quede atento a los diferentes planos que están interviniendo en las decisiones del docente, que los haga explícitos con carácter hipotético, que contribuya a integrarlos en el análisis conjunto que desarrolla con el maestro o el profesor y que sea consciente de que su función es mucho más abrir las cuestiones que ofrecer soluciones o interpretaciones concluyentes. ¿Cómo tomar en cuenta estas ideas en la propia práctica del investigador?

No es nuestra intención “agregar” tareas de corte metodológico como si estas pudieran garantizar la ampliación de una perspectiva para el análisis. Se trata más bien de asumir una posición que, sin abandonar los criterios que sostienen los procesos de autoconfrontación como estrategia privilegiada para la reflexión sobre la práctica, tome en cuenta las diversas dimensiones que hemos analizado en este texto y que intervienen en las decisiones del docente en sala de clase. No habría, creemos, una única manera de llevar esto a cabo y consideramos de interés abrir un espacio de debate sobre las prácticas investigativas que vaya permitiendo analizar las transformaciones en los procesos reflexivos que derivarían de la incorporación de estas dimensiones en los intercambios entre docentes e investigadores. Entendemos que radica acá una significativa responsabilidad intelectual y política del campo de la investigación.

Como se ha señalado una y otra vez desde la DP, la función de los procesos reflexivos entre investigadores y docentes es alcanzar una reconstrucción conceptual y no detenerse en una mera descripción comportamental (Vinatier, 2022). Lograr este propósito que, en términos de Pastré (2011) supone tomar en cuenta no solo la dimensión productiva del trabajo sino su carácter constructivo, requiere de una temporalidad cuya duración se vinculará a la disposición que tengan los docentes a entrar en una dinámica interpretativa sobre sus prácticas. Como es de suponer, existe una diversidad de realidades con respecto a esta cuestión que depende de las trayectorias de los docentes, de los problemas que enfrentan y de las oportunidades que hayan tenido en su historia profesional de participar de instancias de problematización de su trabajo. Obviamente, son indispensables las condiciones institucionales para sostener en el tiempo un dispositivo que aloje la actividad reflexiva.

Es central considerar el modo en que la o el investigador pone en juego sus saberes en los intercambios que lleva a cabo con los docentes. Al respecto asumimos con Vinatier (2022) la perspectiva colaborativa que caracterizamos centralmente por renunciar a una posición subalterna de la práctica respecto de la teoría y, en consecuencia, considerar equivalentes, desde el punto de vista epistémico, los aportes que todos los integrantes de un grupo reflexivo puedan hacer a la reconstrucción conceptual de las prácticas que los conciernen.

Ahora bien, para que esto último sea posible entendemos que es necesario que los participantes se dispongan al análisis y valoren su interés para la acción profesional. Como acabamos de decir, no siempre estas condiciones están dadas al comenzar un trabajo de análisis: no todos los profesionales confían desde un inicio en el aporte que podría suponer para su propio bienestar en el trabajo participar de estos grupos que suponen siempre un nivel de exposición con el consiguiente riesgo. Por eso, como hemos analizado en otro lugar (Sadovsky y Castorina, 2022), la construcción de confianza, de simetría y de solidaridad entre los integrantes son ingredientes básicos para constituir un grupo de producción en el que todas las voces se integren en la elaboración de una problemática común. En este punto, es también fundamental la función del investigador, quien deberá organizar los elementos de la situación a analizar para ir más allá de la descripción, del juicio, de la autoincriminación por no haber actuado de tal o cual modo; distanciarse de la vivencia inicial que ofrece una evaluación inmediata en términos de éxito o fracaso para lograr una cierta objetivación de lo sucedido en sala de clase; elaborar alternativas de intervención ampliando el mundo de lo posible y dando lugar así a elaboraciones originales. Todos estos constituirían ejes a partir de los cuales el investigador podría convocar al docente a la reflexión compartida. Es necesario remarcar que el tiempo que requieren estos procesos tiene una duración difícil de anticipar.

Un aspecto relevante es llegar a un recorte conjunto de un problema de interés para el docente que será estudiado a partir del análisis de la práctica y sobre la base de las huellas de la actividad. Obviamente, a medida que se desarrolla la reflexión, la formulación del problema se transforma, pero es necesaria una primera versión provisoria que anticipe una trayectoria de trabajo conjunto entre investigador y docente sobre la base de la cual se organizan los intercambios.

Hablábamos anteriormente del modo en que el investigador pone en juego sus saberes. Tomamos la idea de Vinatier (2021), quien introduce el concepto de *teoría considerada como práctica*, que nos ha parecido altamente significativo y que nos interesa retomar. Entendemos que se trata de interpretar la práctica desde las herramientas teóricas o, más precisamente, de transformar en herramientas de análisis los conceptos que constituyen un aparato teórico. Explicitar los lazos entre los conceptos a los que apela y los aportes que realiza al esclarecimiento de los asuntos que están en la mesa de trabajo es un modo de compartir y también de transmitir el valor de la teoría. Se busca así evitar la descripción ateórica de las instancias de la práctica, pero también renunciar a una posición aplicacionista cuya modalidad principal se basa en el desconocimiento de las condiciones situacionales en las que se desarrolla la acción docente y que deriva necesariamente en actitudes evaluativas y prescriptivas (Castorina y Sadovsky, 2021).

Como señalamos el inicio de este artículo, la o el investigador cumplen en estos dispositivos de reflexión, en colaboración con los docentes sobre sus propias prácticas, una doble función. Por una parte, colaboran con la reconstrucción conceptual de los episodios que se analizan en función del problema que se ha decidido estudiar de manera conjunta con el o los profesionales. Son responsables de integrar la propia perspectiva con la de los docentes y, como ya dijimos, de poner sus herramientas conceptuales al servicio de aumentar la comprensión de las cuestiones que se analizan. En este espacio de reflexión conjunta se producen nuevas ideas que de distintas maneras recogerán investigadores y docentes para sus propias prácticas futuras. Se espera que los docentes puedan fundamentar mejor las decisiones que vayan tomando, que puedan conocer con más precisión el alcance de las estrategias que ponen en juego y que, en definitiva, enriquezcan su poder de acción. Pero estas expectativas se basan en hipótesis que deben validarse. Es acá donde se hace visible esa otra función de la o el investigador del campo de la DP: ¿en qué sentidos los dispositivos de reflexión implementados han producido los efectos esperados? ¿cuál ha sido su valor formativo para los profesionales? Para dar respuesta a estas cuestiones necesita tomar el proceso reflexivo mismo como objeto de estudio. Su tarea se centrará entonces en examinar las transformaciones de las ideas –tanto de los docentes como de los investigadores– a lo largo de los intercambios. Precisemos esta última consideración.

Para interpretar los resultados del proceso de reflexión del cual fue parte el investigador, este necesitará internarse en el papel de los diálogos: cómo fueron consideradas las distintas miradas, los conflictos que surgieron y sus resoluciones, los puntos de apoyo que tuvieron los argumentos que se fueron esgrimiendo y sus efectos en la reinterpretación de los hechos que se analizan, la recepción que tuvo en los docentes la instrumentación de la teoría para conceptualizar la experiencia... Obviamente los elementos de análisis no pueden constituir un listado *a priori*; solo esbozamos algunos para dar cuenta de la ardua tarea del investigador en el análisis del proceso reflexivo. Asimismo, es relevante que considere en qué sentido los elementos contextuales que introdujo se integraron al análisis y permitieron reinterpretar las huellas de la actividad y generaron para el docente líneas futuras de acción no solo personales sino institucionales, en el sentido de solicitar el tratamiento de problemas que son inherentemente colectivos.

Es claro que para llevar adelante estos análisis apelará a las categorías que proponen la DP y la Clínica de la Actividad (CA), pero también es de interés preguntarse tanto por el alcance y los límites de esta operacionalización como por la resignificación de dichas categorías como resultado de las elaboraciones que surgen de su trabajo de campo. Es decir, qué reinterpretaciones admiten conceptos como *sujeto capaz, identidad docente, esquema, modelo cognitivo-modelo operativo*, entre tantos otros, cuando fueron instrumentalizados para el estudio.

No necesariamente todas estas tareas de la o el investigador, en las que se toma como objeto el proceso reflexivo, serán compartidas con los docentes implicados, aunque sí deberían ser puestas a disposición de ellos –es nuestra mirada– las conclusiones a las que arriba. Confrontarlas con los docentes que han sido coprotagonistas del análisis conjunto –y eventualmente con otros– es uno de los modos de validar la producción del campo de la DP y comprender mejor su intervención en los aprendizajes profesionales.

En síntesis, subrayamos en este punto la necesidad de tomar en cuenta las cuestiones contextuales integrándolas al análisis de las prácticas, es decir, contribuir a hacer visible la existencia de una dialéctica entre los problemas que enfrenta el docente y las condiciones institucionales y sociales. Lejos de proponer una forma concreta de desplegar esta perspectiva en los procesos de reflexión conjunta,

entendemos que es necesario explorar, en el desarrollo mismo de las investigaciones, los modos en que las condiciones institucionales y sociales intervienen en las decisiones de las prácticas, así como estudiar en qué sentidos, al incluir estas dimensiones, se amplían las posibilidades de la acción.

Nos hemos adentrado también en la doble función del investigador en la producción del grupo reflexivo y en el análisis de su potencia formativa, remarcando la necesidad de validar con los profesionales las conclusiones respecto de este último aspecto. Asimismo, remarcamos condiciones de orden ético para lograr una interacción productiva entre investigadores y docente. Analizaremos a continuación la cuestión de la validación y generalización de los conocimientos elaborados.

El problema de la validación y generalización de los conocimientos elaborados en los procesos reflexivos

¿Cuál es la naturaleza del conocimiento que se produce en un cierto dominio de investigación? Pregunta que inquieta a todo investigador cualquiera sea su campo. Hace tiempo que entendemos que las opciones metodológicas no pueden ser independientes de los problemas que se estudian. En el ámbito de la DP prevalece el *estudio de caso*, así como en la historia, en la antropología, en el psicoanálisis y en otras disciplinas sociohumanísticas. Disponer del término no nos libera de analizar su problematicidad, sus modos de validación, la generalización de sus resultados, el alcance de su significado epistémico y, sobre todo, de precisar en este campo específico el conocimiento que aporta al conjunto de la comunidad.

Entendemos con Passeron y Revel (2005) que un caso es una *singularidad* que ha sido estudiada desde ciertas hipótesis y categorías de análisis. Para el asunto que tratamos en este artículo, podríamos decir que *el caso* es el análisis de un proceso de reflexión conjunta entre un investigador y un grupo de docentes sobre las prácticas de estos últimos, que se ha estudiado desde las hipótesis de la DP que, como hemos detallado en este artículo, toman apoyo en el análisis de las huellas de la actividad y en la consideración de las condiciones socioinstitucionales en las que se desenvuelven. Es decir, que el caso no es el hecho –investigador y docentes reunidos realizando

una tarea– sino el resultado de un proceso investigativo en el que se establecen lazos –con carácter conjetural– entre lo sucedido en un conjunto de clases que se revisan y la reconstrucción conceptual. Esta reconstrucción incluye consideraciones sobre: las razones de las decisiones tomadas, los saberes y los obstáculos que se reconocen, las incertidumbres que se han vivido, las expectativas cumplidas o no, la admisión de *otros posibles*, los aspectos que hacen a la vida social de los jóvenes que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje, el modo en el que el funcionamiento institucional afecta el accionar de alumnos y docente. En síntesis, se trata de resignificar las acciones puestas en juego tomando en cuenta distintas dimensiones de análisis que se elaboran sobre la base del marco teórico de la DP. Las alternativas de aceptación o rechazo por parte de los propios integrantes del grupo de reflexión respecto de esos lazos que se establecen, la mirada de otros docentes e investigadores que toman contacto con los problemas que se tratan y con las conclusiones a las que se va arribando son las que van constituyendo la validez del análisis realizado.

En otros términos, se reconstruye una inteligibilidad de las prácticas docentes tomando en cuenta la complejidad en la que se desarrollan. ¿Cuál es el valor de comunicar esta historia a otros integrantes del campo de la formación docente? ¿Extraemos de acá modos generalizables de dar respuesta a los problemas que enfrentan en sus prácticas los docentes? Si esta última fuera la expectativa, sería contradictoria con nuestra afirmación respecto de los condicionamientos contextuales que ordenan el accionar docente. En ese sentido, desde nuestra concepción, el caso no es un ejemplo que contribuye a construir una generalización de base estadística de los esquemas que organizan el trabajo profesional ni tampoco la aplicación particular de comportamientos estandarizados ya revelados. ¿Qué es, entonces? Entendemos que el núcleo de su interés radica en la validez del análisis desarrollado por la investigación, que hace visibles los recorridos que dan lugar a nuevas comprensiones y los fundamentos que permiten clarificar los aprendizajes producidos como resultado de los procesos reflexivos llevados a cabo. Veamos.

¿En qué se apoya la o el investigador para concluir cuáles fueron los aspectos del trabajo profesional que la reflexión compartida contribuyó a esclarecer? ¿Cómo intervienen, en el caso particular estudiado, las condiciones de contexto? ¿Cuáles fueron las alternativas a lo ya realizado que han sido esbozadas? ¿Qué cuestiones

del trabajo profesional se han profundizado a partir del intento de reconstruir conceptualmente las prácticas? Tener acceso a un caso sobre la base de preguntas como estas puede ayudar a comprender mejor otra situación profesional, aunque los problemas que se enfrenten y las condiciones de contexto sean diferentes. En otros términos, la generalización no radica en la reproducción de las respuestas que se han construido para el problema tratado sino en la potencia del caso para ofrecer la posibilidad de resignificar en un nuevo caso las hipótesis y las categorías que han sostenido un cierto análisis.

Digamos que esta perspectiva sobre el alcance de los resultados de una investigación en DP no es necesariamente compartida por todos los autores. Algunos sostienen que un propósito de los investigadores en los procesos de reflexión es el de *dar cuenta de las regularidades y de las estructuras que organizan la acción profesional* (Baroth, 2021, p. 376). Sin entrar en la problematicidad de la naturaleza de dichas regularidades y estructuras entendemos que no se arriba a ellas de manera inductiva a partir del estudio de casos, así como tampoco constituyen una referencia para ir a constatarlas en el caso seleccionado. Esta lógica, que obedece más al comportamiento de las leyes de las ciencias naturales, no es pertinente –consideramos nosotros– para el estudio de fenómenos muy atravesados por la incertidumbre y la complejidad de los contextos, como ya hemos argumentado.

Conclusiones

Hemos tratado en este artículo de formular una pregunta que consideramos fundamental: cómo reconocer en el marco de los procesos reflexivos sobre la acción docente el papel de los contextos sociales e institucionales en las decisiones que toman maestros y profesores en sala de clase. Esto exige entramar el análisis basado en las huellas de la actividad con otros saberes acerca de las prácticas socioinstitucionales de los jóvenes y de los niños que condicionan su participación en las aulas. Esta cuestión problematiza el papel de la o el investigador en la reconstrucción conceptual de las prácticas que lleva a cabo de manera colaborativa con las y los profesionales. Lejos de dar por resuelta la cuestión afirmamos que es necesario ampliar y precisar

los problemas y modos de investigar las prácticas considerando una dialéctica entre las opciones personales que realizan las y los docentes para enfrentar su trabajo y la cultura institucional que las condiciona.

¿En qué sentido un problema profesional configurado en el aula a partir del análisis de la actividad repercute en –y es retomado por– el colectivo docente de la institución? ¿Cómo intervienen las elaboraciones colectivas sobre dicho problema en las decisiones que toma un docente en sala de clase? Estas cuestiones quedan abiertas y esperamos que los trabajos que se encaren en la Maestría de Formación Docente nos permitan avanzar en ellas.

Referencias

- Baroth, M.-F. (2021). “El análisis de las huellas de la actividad: un aporte a los procesos de profesionalización”. En A. Pereyra y L. Calderón, *Didáctica profesional y trabajo docente* (pp. 375-386). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d’apprentissage. *Revue française pédagogie*, (167), 13-23.
- Castorina, J. y Sadovsky, P. (2021). “El significado de los conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares”. En J. Castorina y P. Sadovsky, *Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje* (pp. 13-44), UNIPE: Editorial Universitaria.
- Castorina, J., Scavino, C., Sadovsky, P., Pereyra, A., Muñoz de Corrales, E. y Del Campo, R. (junio de 2020). La interacción docente-investigador en las entrevistas de auto-confrontación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, I(30), 179-199. doi:<https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-271>
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d’agir*. Presses Universitaires de France.
- Passeron, J. y Revel, J. (2005). “Penser par cas. Raisonner à partir de singularités”. En J. Passeron y J. Revel, *Penser para cas* (pp. 9-44). École de Hautes Études en Sciences Sociales.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses Universitaires de France.

- Perrin Glorian, M.-J. (2014). *Condicionamientos de funcionamiento de los docentes de cursos flojos en los primeros años de la escuela secundaria* [versión en castellano autorizada por la autora]. Facultad de Matemática, Física, Astronomía y Computación. Universidad Nacional de Córdoba. Obtenido de SERIE “B”, Trabajos de enseñanza. <http://www.famaf.unc.edu.ar/wp-content/uploads/2014/08/Perrin-Glorian.pdf>
- Quaranta, M., Becerril, M., García, P., Pérez, M. y Sadovsky, P. (2021). Exploración de estrategias de enseñanza orientadas a la inclusión de todos los alumnos en clase de matemática. Resultados de un trabajo de colaboración entre investigadores y docentes. *Educación Matemática*, 33(2) 57-86.
- Sadovsky, P. y Castorina, J. (2022). Travail collaboratif avec des enseignants et transformation de subjectivités. *Éthique en éducation et en formation*, (12), 72-91.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde una perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*, (50), 23-39. [doi:https://doi.org/10.35362/rie500659](https://doi.org/10.35362/rie500659)
- Vercellino, S. (2020). “Sobre el dispositivo y su potencia para pensar lo escolar”. En F. Acosta, *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* (pp. 97-118). Ediciones UNGS.
- Vinatier, I. (2013). “L’Analyse des interactions scolaires des ressources au service du travail de l’enseignant”. En I. Vinatier, *Le travail de l’enseignant. Une approche para la didactique professionnelle* (pp. 77-117). De Böck.
- Vinatier, I. (2021). La entrevista de coexplicitación entre el investigador y los docentes: un camino hacia el surgimiento y la expresión del “sujeto capaz”. En A. Pereyra, y L. Calderón, *Didáctica profesional y trabajo docente* (pp. 119-146). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Vinatier, I. (2022). “La reflexividad al servicio de la formación de profesionales de la docencia. Un ejemplo de colaboración entre investigador y consejeros pedagógicos”. En C. B. Pontón Ramos, *Formación y vinculación. Teoría y práctica* (pp. 41-64). Universidad Nacional Autónoma de México.

